



NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO MEIO RURAL: PRÁTICAS DE EDUCADORES SOCIAIS NO INSTITUTO CRESCER LEGAL

NARRATIVES OF MEANINGFUL LEARNING IN RURAL CONTEXTS: PRACTICES OF SOCIAL EDUCATORS AT INSTITUTO CRESCER LEGAL

Adriano Emmel

Doutorando em Educação e Tecnologia (IFSUL).

Educador social no Programa de Aprendizagem Profissional Rural e no Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a educação, ambos do Instituto Crescer Legal.

emmeladriano@gmail.com

Cristhianny Bento Barreiro

Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa/Portugal.

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia (IFSUL).

cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

Resumo

Este artigo analisa elementos das práticas pedagógicas narradas por educadores sociais que indicam condições potencialmente favoráveis à aprendizagem significativa no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal. Fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, e em contribuições da Educação Social, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, documental e interpretativa. O corpus é constituído por 13 relatos de práticas publicados no Blog de Histórias da instituição entre 2018 e 2025. A análise foi organizada em três dimensões: mobilização dos conhecimentos prévios e de possíveis subsunçores; relações dialógicas e afetivas na mediação pedagógica; e contextualização das práticas a partir do território e dos saberes locais. Os resultados indicam que os educadores procuram aproximar conhecimentos sistematizados, experiências juvenis e realidade rural por meio de atividades contextualizadas, espaços de diálogo e valorização do território. Conclui-se que as narrativas apresentam práticas potencialmente significativas e evidenciam o educador social como mediador entre sujeitos, conhecimentos e territórios, embora a natureza institucional do corpus e a presença limitada das vozes juvenis impeçam afirmar que a aprendizagem significativa efetivamente ocorreu.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; educação social; educadores sociais; juventudes rurais; aprendizagem profissional.

Abstract

This article analyzes elements of the pedagogical practices narrated by social educators that indicate potentially favorable conditions for meaningful learning within the Rural Professional Apprenticeship Program of Instituto Crescer Legal. Grounded in David Ausubel's Meaningful Learning Theory and contributions from Social Education, the study adopts a qualitative, documentary, and interpretive approach. The corpus consists of 13 accounts of pedagogical practices published on the institution's Stories Blog between 2018 and 2025. The analysis was organized into three dimensions: the mobilization of prior knowledge and possible subsumers; dialogical and affective relationships in pedagogical mediation; and the contextualization of practices through the territory and local knowledge. The findings indicate that educators seek to connect systematized knowledge, young people's experiences, and rural realities through contextualized activities, spaces for dialogue, and recognition of the territory. The study concludes that the narratives describe potentially meaningful practices and highlight the social educator's role as a mediator among subjects, knowledge, and territories. Nevertheless, the institutional nature of the corpus and the limited presence of young people's voices prevent the study from claiming that meaningful learning effectively occurred.

Keywords: meaningful learning; social education; social educators; rural youth; professional apprenticeship.

1 INTRODUÇÃO

O meio rural não pode ser compreendido apenas como espaço de produção agropecuária ou como realidade oposta ao urbano. Trata-se de um território constituído por diferentes modos de vida, relações de trabalho, conhecimentos, identidades, culturas e formas de organização comunitária. Apesar dessa diversidade, os sujeitos que vivem no campo ainda enfrentam desigualdades relacionadas ao acesso a políticas públicas, oportunidades formativas, tecnologias e condições de permanência em seus territórios. No campo educacional, essas desigualdades manifestam-se tanto na oferta quanto na adequação das propostas pedagógicas às experiências, aos conhecimentos e às necessidades das populações rurais.

Historicamente, parte das iniciativas educacionais destinadas ao meio rural foi organizada a partir de referências urbanas e de concepções que desconsideravam as especificidades territoriais. Essa lógica contribuiu para a desvalorização dos saberes produzidos pelas famílias agricultoras e pelas comunidades rurais, bem como para a compreensão do campo como um espaço de atraso que deveria ser superado. Em contraposição a essa perspectiva, as discussões sobre Educação do Campo defendem que os processos educativos reconheçam os sujeitos rurais como produtores de conhecimentos, culturas e projetos de vida, valorizando suas formas de trabalho, pertencimento e participação social (CALDART, 2009).

A aprendizagem no meio rural, entretanto, não ocorre exclusivamente nas instituições escolares. Ela também se desenvolve nas relações familiares, no trabalho, na convivência comunitária, nas organizações sociais, nas associações, nos movimentos coletivos e em diferentes projetos socioeducativos. Esses espaços integram experiências de educação não formal que, embora desenvolvidas fora do sistema regular de ensino, apresentam intencionalidades, objetivos, metodologias e processos de acompanhamento próprios. Conforme Gohn (2006), a educação não formal pode contribuir para a formação cidadã, para a participação social e para a construção de aprendizagens relacionadas aos problemas concretos vivenciados pelos sujeitos e pelas comunidades.

Nesse contexto, destaca-se a atuação dos educadores sociais, profissionais que desenvolvem ações educativas junto a grupos e comunidades em diferentes espaços sociais. Sua prática não se limita à transmissão de conteúdos ou à execução de atividades previamente organizadas. Ela envolve escuta, planejamento, mediação pedagógica, construção de vínculos, leitura do território e reconhecimento das experiências dos participantes. Em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, esses profissionais atuam na aproximação entre conhecimentos sistematizados e saberes construídos na vida cotidiana, buscando criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade e participem de sua transformação (MÜLLER; MORALES, 2020).

É nesse campo de atuação que se situa o Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal, desenvolvido com adolescentes do meio rural, em sua maioria pertencentes a famílias agricultoras. O Programa articula aprendizagem profissional, formação cidadã, convivência coletiva e reflexão sobre o território. Embora a preparação para o mundo do trabalho constitua uma de suas dimensões, sua proposta formativa não deve ser reduzida à aquisição de competências técnicas ou à empregabilidade. As práticas desenvolvidas também podem abordar direitos humanos, participação social, identidade juvenil, relações comunitárias, sustentabilidade, tecnologias, projetos de vida e valorização dos modos de vida rurais.

A atuação dos educadores sociais nesse Programa exige, portanto, metodologias capazes de relacionar os temas estudados às experiências dos jovens. Os conhecimentos adquiridos na família, na escola, no trabalho agrícola e na vida comunitária podem constituir pontos de partida

para novas aprendizagens. Visitas pedagógicas, pesquisas no território, oficinas, projetos coletivos, rodas de conversa, atividades culturais e situações de resolução de problemas são exemplos de estratégias que podem aproximar os conteúdos formativos das realidades vividas pelos aprendizes. Contudo, a simples realização de atividades práticas ou contextualizadas não garante, por si só, que ocorra aprendizagem significativa. É necessário examinar como essas atividades mobilizam conhecimentos prévios, favorecem relações conceituais e possibilitam a atribuição de novos significados.

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, oferece fundamentos para essa análise. Para Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se significativa quando uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, com conhecimentos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Esses conhecimentos prévios funcionam como ideias de ancoragem para a compreensão e a incorporação de novos conceitos. Diferentemente da aprendizagem mecânica, caracterizada pela memorização pouco relacionada a conhecimentos anteriores, a aprendizagem significativa implica interação e transformação: os conhecimentos prévios são reorganizados ao mesmo tempo que os novos conhecimentos adquirem sentido.

Para que esse processo ocorra, não basta que o conteúdo esteja relacionado à realidade imediata do estudante. A teoria destaca condições como a existência de conhecimentos prévios relevantes, a apresentação de materiais potencialmente significativos e a disposição do aprendiz para estabelecer relações entre o novo conteúdo e aquilo que já conhece (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2011). Isso significa que uma atividade pode ser participativa, interessante ou situada no meio rural e, ainda assim, produzir apenas uma aprendizagem superficial. A análise precisa considerar como o educador identifica os conhecimentos dos jovens, organiza as situações formativas, problematiza suas experiências e promove a construção de novas relações conceituais.

No campo da educação social, a Teoria da Aprendizagem Significativa permite compreender a relevância pedagógica da aproximação entre conhecimento, experiência e território. Os saberes dos jovens sobre agricultura, família, natureza, comunidade e trabalho não devem ser tratados apenas como exemplos destinados a ilustrar conteúdos previamente definidos. Eles podem constituir conhecimentos de ancoragem a partir dos quais novas compreensões são construídas. Ao mesmo tempo, valorizar os saberes prévios não significa aceitá-los de maneira acrítica, mas colocá-los em diálogo com outros conhecimentos, possibilitando sua ampliação, problematização e reelaboração.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa encontram-se registradas, entre outros espaços, no Blog de Histórias do Instituto Crescer Legal. Esses registros digitais apresentam atividades, projetos, experiências e reflexões relacionadas à atuação dos educadores sociais e à participação dos jovens aprendizes. Além de conferir visibilidade às ações institucionais, os relatos constituem fontes para a compreensão das escolhas metodológicas, dos temas abordados, das relações estabelecidas com os territórios e dos sentidos atribuídos às experiências formativas.

Essas narrativas, entretanto, não são consideradas reproduções neutras ou completas das práticas realizadas. Como registros produzidos e divulgados em um espaço institucional, elas resultam de processos de seleção, organização e comunicação das experiências. Por essa razão, sua análise não permite comprovar diretamente o que cada jovem aprendeu ou quais transformações cognitivas efetivamente ocorreram. Permite, contudo, identificar elementos das práticas narradas que indicam a criação de condições pedagógicas potencialmente favoráveis à aprendizagem significativa.

Diante dessas considerações, o estudo orienta-se pela seguinte questão: quais elementos presentes nas práticas pedagógicas narradas pelos educadores sociais indicam a criação de condições favoráveis à aprendizagem significativa no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal? A partir desse problema, o objetivo geral é analisar, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, os modos pelos quais os educadores sociais mobilizam conhecimentos prévios, experiências de vida e relações com o território nas práticas pedagógicas relatadas no Blog de Histórias do Instituto, entre 2018 e 2025.

De maneira específica, busca-se identificar as estratégias pedagógicas descritas nos relatos; compreender como os conhecimentos e as experiências dos jovens do meio rural são incorporados às atividades; examinar as relações estabelecidas entre os conteúdos formativos, o mundo do trabalho e a vida comunitária; e reconhecer indícios de fortalecimento do protagonismo, da identidade e do pertencimento territorial. O interesse analítico concentra-se, assim, nas condições pedagógicas apresentadas pelas narrativas, e não na mensuração dos resultados individuais de aprendizagem.

A investigação justifica-se pela necessidade de compreender e valorizar processos formativos desenvolvidos em espaços educativos não formais, especialmente aqueles relacionados à educação social e às juventudes rurais. A sistematização dessas experiências pode contribuir para identificar estratégias que aproximem conhecimentos científicos, profissionais e sociais dos saberes construídos pelos jovens em seus contextos de vida. Também pode oferecer subsídios à formação de educadores sociais, ao planejamento de práticas contextualizadas e ao reconhecimento da aprendizagem profissional como espaço de formação humana, cidadã e territorial.

Ao aproximar a Teoria da Aprendizagem Significativa das práticas de educação social desenvolvidas no meio rural, a pesquisa pretende contribuir para um campo ainda pouco explorado. Busca-se evidenciar que a construção de aprendizagens com sentido depende do reconhecimento dos sujeitos, de seus conhecimentos e de seus territórios, mas também de uma mediação pedagógica intencional capaz de ampliar e problematizar as experiências vividas. Essa perspectiva situa os jovens do meio rural não como receptores de conteúdo ou mão de obra em formação, mas como sujeitos de conhecimentos, direitos e projetos de vida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), formulada por David Ausubel, fundamenta-se na compreensão de que o fator mais relevante para a aprendizagem é aquilo que o sujeito já sabe. A estrutura cognitiva não é concebida como um conjunto desorganizado de informações, mas como uma rede hierarquizada de conceitos, ideias e proposições construída ao longo das experiências do indivíduo. Nesse processo, uma nova informação pode ser aprendida significativamente quando encontra conhecimentos relevantes com os quais possa estabelecer relações substantivas e não arbitrárias (AUSUBEL, 2003).

A relação substantiva significa que o novo conhecimento não é incorporado de maneira literal, mas compreendido e reelaborado pelo aprendiz. A não arbitrariedade indica que essa informação precisa relacionar-se com conhecimentos especificamente relevantes, e não com qualquer experiência anteriormente vivida. Por isso, valorizar os conhecimentos prévios não significa apenas perguntar o que os participantes sabem ou utilizar exemplos de seu cotidiano. É necessário identificar quais conceitos, experiências e interpretações podem funcionar como pontos de ancoragem para a compreensão dos novos conteúdos.

Esses conhecimentos de ancoragem são denominados subsunçores. Eles podem assumir a forma de conceitos, imagens, proposições, modelos explicativos ou experiências às quais o sujeito atribuiu determinados significados. Ao entrar em contato com uma nova informação, o subsunçor também pode ser modificado, ampliado e diferenciado. A aprendizagem significativa constitui, portanto, um processo de interação: o conhecimento novo adquire sentido a partir daquilo que o aprendiz já sabe, enquanto os conhecimentos prévios são reorganizados pela incorporação de novas relações e significados (MOREIRA, 2011).

Ausubel (2003) estabelece três condições fundamentais para que esse processo aconteça. A primeira é a existência de conhecimentos prévios relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz. A segunda é a presença de um material potencialmente significativo, isto é, organizado de maneira lógica e passível de relação com esses conhecimentos. A terceira é a disposição do sujeito para aprender significativamente, estabelecendo relações entre as novas informações e aquilo que já conhece. Essas condições são interdependentes: um material bem elaborado não garante aprendizagem significativa se o sujeito não possuir conhecimentos de ancoragem ou optar somente pela memorização; da mesma forma, o interesse do aprendiz não é suficiente quando os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada e descontextualizada.

O caráter potencialmente significativo do material também não deve ser confundido com sua capacidade de despertar interesse imediato. Uma atividade pode ser agradável, dinâmica ou relacionada ao cotidiano e, ainda assim, resultar em aprendizagem superficial. Para que seja potencialmente significativa, sua organização precisa favorecer relações conceituais, comparações, diferenciações e reconstruções de sentido. Em um programa destinado a jovens do meio rural, por exemplo, mencionar elementos da agricultura ou realizar uma atividade em uma propriedade rural não garante que os conhecimentos dos participantes estejam sendo efetivamente mobilizados. Isso depende da maneira como suas experiências são problematizadas e articuladas a novos conceitos, informações e possibilidades de interpretação.

A aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica também não constituem categorias absolutamente separadas. Moreira (2011) assinala que elas podem ser compreendidas como extremos de um contínuo. Determinados conhecimentos podem ser inicialmente memorizados e, posteriormente, adquirir significado à medida que são relacionados a outros conceitos. O problema ocorre quando a prática educativa permanece limitada à reprodução de informações, sem promover compreensão, articulação conceitual ou utilização do conhecimento em novas situações.

Do mesmo modo, não se deve associar automaticamente aprendizagem por descoberta à aprendizagem significativa, nem aprendizagem receptiva à memorização. Um conteúdo apresentado pelo educador pode ser aprendido significativamente quando o sujeito consegue relacioná-lo aos conhecimentos anteriores. Em sentido inverso, uma atividade investigativa pode resultar em aprendizagem mecânica quando suas conclusões são apenas reproduzidas, sem compreensão das relações envolvidas. O aspecto decisivo não é somente o formato da atividade, mas a qualidade das relações cognitivas construídas pelo aprendiz.

A TAS permite compreender diferentes formas de incorporação do conhecimento. Na aprendizagem subordinada, a nova informação é relacionada a conceitos mais amplos já existentes. Na aprendizagem superordenada, o sujeito constrói um conceito mais abrangente a partir de conhecimentos anteriormente aprendidos. Na aprendizagem combinatória, a nova informação relaciona-se com diferentes conhecimentos da estrutura cognitiva, sem depender de um único conceito de ancoragem. Esses movimentos evidenciam que aprender

significativamente envolve reorganizar, ampliar e integrar conhecimentos, e não simplesmente acrescentar novas informações (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2011).

Ausubel também propõe princípios que podem orientar a organização pedagógica, como a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. Pela diferenciação progressiva, os conteúdos mais gerais e inclusivos são apresentados inicialmente e, posteriormente, detalhados em seus aspectos específicos. A reconciliação integrativa busca explicitar relações, semelhanças, diferenças e possíveis contradições entre os conceitos estudados. No trabalho dos educadores sociais, esses princípios podem ser observados quando uma experiência concreta é retomada, examinada a partir de diferentes perspectivas e relacionada a questões mais amplas, como trabalho, cidadania, sustentabilidade, direitos ou desenvolvimento territorial.

Quando os aprendizes não possuem subsunçores suficientemente desenvolvidos, o educador pode utilizar organizadores prévios. Esses recursos são apresentados antes do conteúdo principal e funcionam como uma ponte entre aquilo que o sujeito já conhece e o que precisa aprender. Um relato, uma situação-problema, um vídeo, um esquema, uma fotografia do território, um mapa ou uma conversa inicial podem exercer essa função, desde que contribuam para organizar conhecimentos relevantes e preparar a estrutura cognitiva para novas relações. O recurso empregado não é significativo por si mesmo; sua função depende do modo como participa da sequência pedagógica.

O papel do educador é central, mas isso não significa que ele produza diretamente a aprendizagem do sujeito. Cabe-lhe diagnosticar conhecimentos prévios, selecionar conteúdos relevantes, organizar situações potencialmente significativas, acompanhar as relações construídas e propor oportunidades de aplicação em outros contextos. A avaliação, nessa perspectiva, não deve se limitar à reprodução de respostas. É necessário observar se os aprendizes conseguem explicar ideias com suas próprias palavras, estabelecer relações, construir argumentos, resolver problemas e utilizar os conhecimentos em situações diferentes daquelas em que foram inicialmente apresentados.

Novak (2010) amplia a compreensão ausubeliana ao defender que os processos educativos articulam pensamento, sentimento e ação. Sua perspectiva humanista evidencia que as experiências afetivas influenciam a disposição para aprender e a relação que o sujeito estabelece com o conhecimento. O sentimento de confiança, o reconhecimento, o vínculo com o educador e a percepção de que o conteúdo possui relevância podem favorecer o envolvimento do aprendiz. Em sentido contrário, experiências de desvalorização, constrangimento ou fracasso podem produzir resistência e reduzir sua disposição para estabelecer novas relações de aprendizagem.

Isso não significa substituir a dimensão cognitiva por uma concepção exclusivamente emocional. Uma experiência afetivamente positiva não garante, isoladamente, a aprendizagem significativa. A contribuição de Novak (2010) consiste em reconhecer que aprendiz, educador, conhecimento, contexto e avaliação participam de um mesmo acontecimento educativo. Pensamentos, sentimentos e ações interagem na produção de significados, fazendo com que a aprendizagem seja simultaneamente cognitiva, afetiva e social.

Essa concepção torna-se particularmente relevante no campo da Educação Social, no qual a construção de vínculos integra o processo pedagógico. O vínculo, entretanto, não deve ser tratado como finalidade isolada ou como substituto do conhecimento. Ele cria condições de confiança, escuta e reconhecimento que podem favorecer a participação dos sujeitos, mas precisa estar articulado a intencionalidades, conteúdos e mediações pedagógicas. Uma prática fundamentada apenas na proximidade afetiva corre o risco de perder sua dimensão educativa,

enquanto uma ação centrada exclusivamente nos conteúdos pode desconsiderar as trajetórias e as condições concretas dos participantes.

A compreensão dos processos analisados exige situar a Educação Social como campo de práticas, estudos e intervenção pedagógica que reconhece a pluralidade dos tempos, espaços e sujeitos da educação. A aprendizagem não é monopólio da escola: ocorre nas relações familiares, no trabalho, nas organizações comunitárias, nos movimentos sociais, nos projetos culturais, nas políticas públicas e em diferentes experiências coletivas. Entretanto, nem toda interação social configura uma ação de Educação Social. Para isso, é necessária uma intencionalidade educativa acompanhada de planejamento, mediação, conteúdos e objetivos formativos.

A educação não formal é frequentemente utilizada para caracterizar práticas realizadas fora do sistema escolar. Para Gohn (2006), ela envolve processos organizados em torno de aprendizagens relacionadas à participação, à cidadania, à cultura e à vida coletiva. Sua especificidade não reside somente no local em que acontece, mas na flexibilidade de suas metodologias, na relação com os contextos sociais e na possibilidade de construção coletiva dos processos formativos. Desse modo, o não formal não deve ser compreendido como ausência de organização, espontaneísmo ou modalidade inferior à educação escolar.

Educação Social e educação não formal possuem aproximações, mas os dois conceitos não são sinônimos. A Educação Social identifica um campo de ação pedagógica comprometido com processos de socialização, participação, acesso à cultura, garantia de direitos e ampliação das possibilidades de vida dos sujeitos. A educação não formal, por sua vez, designa uma forma de organização educativa situada fora da escolarização regular. Práticas de Educação Social podem ocorrer em diferentes instituições e políticas, inclusive em articulação com a escola, enquanto nem toda atividade não formal apresenta necessariamente os fundamentos éticos e políticos atribuídos à Educação Social.

No Brasil, a constituição desse campo está relacionada às ações comunitárias, à educação popular, aos movimentos sociais e às políticas voltadas a crianças, adolescentes, jovens e outros grupos cujos direitos foram historicamente negados. Rocha, Rosa e Dias (2018) destacam que a Educação Social permanece como um campo em construção, atravessado por debates sobre identidade, formação, reconhecimento e profissionalização dos educadores sociais. Essa condição torna necessário reconhecer a dimensão pedagógica de seu trabalho, evitando reduzi-lo ao cuidado assistencial, ao acompanhamento disciplinar ou à execução de atividades recreativas.

Bauli e Müller (2020) também evidenciam os desafios relacionados ao reconhecimento, à formação e à regulamentação profissional dos educadores sociais no Brasil. A diversidade das instituições em que esses trabalhadores atuam e a fragilidade dos processos formativos fazem com que suas atribuições assumam diferentes configurações. Apesar dessa heterogeneidade, a ação do educador social distingue-se pela intencionalidade pedagógica, pela construção de vínculos, pela leitura dos contextos e pela mediação entre sujeitos, conhecimentos, direitos e bens culturais.

A mediação não deve ser entendida como simples facilitação ou como posição de neutralidade diante da realidade. O educador seleciona conteúdos, organiza experiências, estabelece perguntas e toma decisões que expressam concepções de sociedade, educação e sujeito. Sua atuação possui uma dimensão ética e política, pois pode ampliar ou restringir as possibilidades de participação e aprendizagem. Reconhecer a experiência dos jovens, portanto, não significa romantizar sua realidade ou limitar o processo educativo aos conhecimentos que

eles já possuem. A mediação precisa valorizar esses saberes e, simultaneamente, possibilitar o acesso a novos repertórios científicos, tecnológicos, culturais e sociais.

Essa compreensão aproxima-se da educação problematizadora defendida por Freire (1996), segundo a qual ensinar não consiste em transferir conhecimentos acabados, mas criar condições para sua produção e reconstrução. O diálogo, nessa perspectiva, não representa ausência de direção pedagógica. Ele pressupõe escuta, respeito aos saberes dos educandos, rigor na abordagem dos conhecimentos e compromisso com a ampliação da compreensão crítica da realidade. A experiência vivida constitui o ponto de partida da prática educativa, mas não seu limite.

No Programa de Aprendizagem Profissional Rural, essa discussão é especialmente relevante. A formação profissional pode assumir uma orientação instrumental, centrada apenas na adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho, ou uma perspectiva formativa mais ampla, que articule trabalho, direitos, participação social, identidade e projeto de vida. Sob a ótica da Educação Social, a aprendizagem profissional precisa reconhecer os adolescentes como sujeitos de direitos e conhecimentos, e não apenas como futuros trabalhadores.

A prática do educador social pode contribuir para que as experiências dos jovens com a agricultura familiar, a comunidade, a escola e o trabalho sejam analisados criticamente e relacionadas a conhecimentos mais abrangentes. Temas como sustentabilidade, saúde, tecnologias, relações de trabalho, sucessão rural, organização comunitária e direitos juvenis podem adquirir maior significado quando vinculados às situações concretas vividas pelos aprendizes. Entretanto, essa vinculação não deve reforçar determinismos que associem o jovem rural exclusivamente à permanência na agricultura. Uma formação emancipadora precisa ampliar as possibilidades de escolha, permitindo que cada jovem construa seu projeto de vida com maior autonomia.

A articulação entre aprendizagem significativa e Educação Social encontra um ponto importante no conceito de experiência. Os conhecimentos prévios não são produzidos apenas em situações escolares, mas nas relações que os sujeitos estabelecem com a família, o trabalho, a cultura, o território e os acontecimentos de sua trajetória. Contudo, viver uma situação não significa automaticamente aprender com ela. Uma experiência se torna formativa quando é interpretada, relacionada a outros conhecimentos e incorporada à compreensão que o sujeito constrói sobre si e sobre o mundo.

Josso (2004) contribui para essa discussão ao compreender a formação como um processo que atravessa as experiências e as trajetórias de vida. A narrativa possibilita selecionar acontecimentos, estabelecer relações entre diferentes momentos e atribuir novos sentidos ao vivido. Ao narrar uma experiência, o sujeito não apenas recupera fatos; ele reorganiza lembranças, interpreta acontecimentos e constrói uma compreensão situada de seu percurso. A narrativa pode, assim, constituir um dispositivo de reflexão e formação.

É necessário, entretanto, estabelecer uma delimitação conceitual. Os textos publicados no Blog de Histórias do Instituto Crescer Legal não correspondem necessariamente a narrativas autobiográficas ou histórias de vida no sentido empregado por Josso (2004). Eles são relatos institucionais de práticas pedagógicas, produzidos para registrar e divulgar experiências. A contribuição da autora deve ser utilizada para compreender a dimensão reflexiva e formativa da narração da experiência, sem classificar automaticamente esses materiais como narrativas autobiográficas.

Os relatos digitais podem exercer uma dupla função. De um lado, registram atividades, preservam memórias e conferem visibilidade ao trabalho pedagógico. De outro, selecionam

acontecimentos e produzem determinada representação da experiência institucional. O que é narrado, a maneira como os participantes são apresentados e os resultados destacados revelam concepções sobre aprendizagem, juventude, meio rural e atuação profissional. Por isso, essas narrativas não são documentos neutros, mas construções discursivas produzidas em um contexto institucional específico.

A dimensão territorial também é decisiva. O meio rural não constitui uma realidade homogênea ou estática. Ele reúne diferentes formas de produção, sociabilidade, identidade, mobilidade, uso de tecnologias e relação com os espaços urbanos. As juventudes rurais transitam entre referências locais e globais, combinando conhecimentos familiares, escolares, profissionais e digitais. Reconhecer o território como espaço educativo não significa idealizá-lo, mas compreender suas possibilidades, desigualdades, conflitos e transformações.

Caldart (2009) destaca que a Educação do Campo se constitui a partir do reconhecimento dos sujeitos e de suas lutas por educação, trabalho, território e dignidade. Essa perspectiva contribui para questionar propostas pedagógicas que utilizam o meio rural apenas como cenário para atividades previamente definidas. O território precisa participar da produção dos conhecimentos, permitindo que os jovens investiguem sua realidade, identifiquem problemas, reconheçam saberes comunitários e construam possibilidades de intervenção.

A aproximação entre a Teoria da Aprendizagem Significativa e a Educação Social não significa que os dois referenciais sejam equivalentes. A TAS oferece instrumentos para compreender como novos conhecimentos podem relacionar-se à estrutura cognitiva dos aprendizes. A Educação Social, por sua vez, possibilita analisar a intencionalidade pedagógica, os vínculos, os direitos, as desigualdades e as relações entre formação e transformação social. A primeira enfatiza a produção de significados; a segunda situa essa produção em relações históricas, culturais, institucionais e políticas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2002), busca compreender fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, valorizando os significados atribuídos por eles às suas experiências. Sustentada epistemologicamente pela perspectiva (auto)biográfica, tal como concebida por Josso (2004). Parte-se do pressuposto de que os sujeitos constroem sentidos sobre suas trajetórias formativas e profissionais por meio da narrativa de si, em um contínuo processo de ressignificação e reconstrução identitária. O corpus da investigação é constituído por 13 relatos de prática escritos por educadores sociais que atuaram no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal entre os anos de 2018 e 2025, e que foram publicados no Blog de Histórias da instituição.

Essas narrativas foram organizadas e analisadas a partir de três categorias emergentes, alinhadas à Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS): A presença de subsunçores nos conteúdos propostos (Ausubel, 2003); As relações dialógicas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 2011; Freire, 1996); A valorização do contexto e do saber local como condição para a aprendizagem significativa (Müller, 2021; Pereira et al., 2022).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas analisadas revelam um grupo diversificado de educadores sociais que atuam no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal entre 2018 e 2025. Com formações acadêmicas variadas e, em muitos casos, oriundos do meio rural, esses profissionais desenvolvem práticas pedagógicas que valorizam o contexto local, promovendo a aprendizagem significativa e o protagonismo juvenil. Suas trajetórias pessoais e compromisso com a comunidade refletem-se na construção de vínculos afetivos e na promoção de um processo educativo que integra teoria, prática e cultura local, fortalecendo a identidade e as potencialidades dos jovens rurais. O quadro a seguir apresenta a ordem das narrativas, os temas centrais e a caracterização dos educadores:

Quadro 1 – Caracterização dos educadores sociais e suas narrativas no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal (2018-2025)

Nº da História	Título / Tema do Relato (Blog de Histórias)	Perfil do(a) Educador(a)
01	Aprendizagem significativa e práticas lúdicas no meio rural	Educadora social, formação em História, mestra em Educação, filha e neta de produtores rurais
02	Retorno às raízes e jornada na educação rural	Educador social, graduado em Geografia, especialista em Educação, mestre em Desenvolvimento Regional, doutorando em educação e tecnologia
03	Incentivo à reflexão, otimismo e autoconfiança	Educadora social, técnica em agropecuária e agroindústria, bacharel em Contabilidade, pós-graduanda em Educação
04	Metodologia inovadora e valorização do meio rural	Educadora social, formada em Serviço Social
05	Fortalecimento da cultura rural e desenvolvimento de habilidades	Educadora social, engenheira florestal e licenciada em Matemática
06	Trajetória de aprendiz a educadora social, valorização do campo	Educadora social, formada em Educação do Campo, egresso do próprio programa
07	Conexão com a agricultura local e motivação para o crescimento dos jovens	Educadora social, licenciatura em Letras, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Libras
08	Valorização do meio rural e incentivo ao protagonismo juvenil	Educadora social, pedagoga, cursando segunda graduação em Letras e pós-graduações em Educação Infantil e Ensino Religioso
09	Desenvolvimento do pensamento crítico e mentalidade empreendedora	Psicólogo, educador social, experiência com filosofia e voluntariado
10	Fortalecimento de vínculos	Psicóloga, educadora social com longa

Nº da História	Título / Tema do Relato (Blog de Histórias)	Perfil do(a) Educador(a)
	afetivos e familiares	experiência
11	Mudança profissional e descoberta na educação rural	Técnico agrícola e tecnólogo em gestão ambiental, estudando licenciatura em Educação do Campo
12	Evolução dos aprendizes e impacto pessoal como educadora social	Bióloga, educadora social, experiência em programa para jovens mulheres rurais
13	Educação financeira e planejamento de projetos de vida	Educadora social, referência de turma, atua na área financeira e planejamento

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatos publicados no Blog de Histórias do Instituto Crescer Legal (2018-2025).

A centralidade da aprendizagem significativa está na ancoragem dos novos conteúdos nos conhecimentos prévios do aprendiz, ou seja, na utilização dos subsunçores que já existem na estrutura cognitiva do sujeito (Ausubel, 2003). Nas narrativas, há uma clara valorização desse processo, expressa na integração entre o saber do meio rural e os conteúdos trabalhados.

Uma educadora destaca a utilização de práticas que aproximam teoria e prática, vinculando o aprendizado à realidade local e cotidiana: “O uso de tintas naturais produzidas com vegetais e temperos não apenas ensina sobre arte, mas também sobre meio ambiente e sustentabilidade. A criação de mapas da região ensina sobre geografia, história local e recursos disponíveis” (História 01).

Essa integração também aparece na fala de outra educadora que vê a aprendizagem como uma experiência concreta e contextualizada: “Adquirir conhecimentos sem precisar sair da sua propriedade aproxima a teoria da prática e faz com que os aprendizes tenham uma aprendizagem mais significativa, tornando-os pensantes, ativos e independentes” (História 08).

O aproveitamento do conhecimento prévio também é percebido na forma como o curso trabalha a educação financeira, tema de relevância para a realidade social dos jovens: “Quando faço a iniciação ao tema, ouço observações como ‘eu nunca pensei em dinheiro dessa forma’ e ‘o que eu tenho, eu gasto’. O processo de sensibilização passa pela metodologia DSOP, que auxilia o jovem a diagnosticar seus ganhos e gastos, sonhar, orçar e poupar, desenvolvendo um planejamento financeiro sustentável” (História 13).

Em outra narrativa, o trabalho com filosofia e pensamento crítico reforça a capacidade dos jovens de relacionar conhecimentos prévios com novos questionamentos: “Incentivo os jovens a formularem seus próprios questionamentos e respostas, desenvolvendo consciência e discernimento para serem protagonistas” (História 09).

Ainda, o estímulo à comunicação e à liderança reforça o aproveitamento do que já está presente nos jovens para o fortalecimento de habilidades essenciais para sua trajetória pessoal e profissional: “Muitos jovens tinham receio de falar em público, mas evoluíram e hoje se mostram mais desenvoltos, com maior facilidade em se apresentar e interagir com suas famílias” (História 05).

Em um segundo momento, analisamos as relações dialógicas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando se o processo de aprendizagem significativo está

profundamente atrelado a relações humanas baseadas no diálogo, na escuta ativa e no estabelecimento de vínculos afetivos (Moreira, 2011; Freire, 1996). Várias narrativas ressaltam a importância das rodas de conversa, espaços que promovem o protagonismo juvenil e a troca horizontal de saberes: “As rodas de conversa proporcionam um ambiente para que os jovens expressem suas ideias e desenvolvam habilidades essenciais para a vida” (História 01).

O cuidado com o vínculo entre educador e aprendiz é percebido como fundamental para a motivação e o engajamento. “Para trabalhar com os jovens, é muito importante criar e manter vínculos afetivos. O trabalho com as famílias, visitas domiciliares e a participação conjunta fortalecem esses vínculos” (História 10).

Esse cuidado é reforçado na fala de um educador que se mostra motivado pela troca de experiências e pelo impacto positivo que percebe: “A cada turma, sinto que estou construindo algo maior, que ultrapassa o simples ato de ensinar. É inspirador cultivar sonhos e construir esperança para o amanhã” (História 02).

A escuta ativa e o respeito à diversidade também aparecem como elementos-chave: “O espaço de reflexão e escuta ativa é um círculo de ideias onde percebemos a diversidade da juventude, agregando experiências” (História 03).

Essa dimensão afetiva é ainda ressaltada pela valorização da trajetória pessoal dos educadores, que reconhecem que seu engajamento reflete-se na evolução dos aprendizes e na própria transformação profissional e pessoal: “Ser educadora social faz parte da minha história vencedora. Minha maior contribuição é motivar os jovens a terem sonhos e conquistarem seus objetivos” (História 12).

Por fim, analisamos a valorização do contexto e do saber local como condição para a aprendizagem significativa. As narrativas enfatizam fortemente a importância da contextualização da educação, respeitando as culturas locais e valorizando os saberes do meio rural, condição essencial para a aprendizagem significativa (Müller, 2021; Pereira et al., 2022). Várias histórias destacam o orgulho dos jovens pelo meio rural e a necessidade de desconstruir o paradigma de que o campo precisa ser abandonado para se ter sucesso: “É muito bom contribuir para despertar nos jovens esse sentimento de valorização do meio rural, quebrando o paradigma de que é preciso abandonar o campo para ter uma boa vida” (História 08). “Os aprendizes valorizam o setor rural, sentem orgulho de falar sobre suas comunidades, respeitam a agricultura e percebem as oportunidades que o meio rural oferece” (História 04).

Essa valorização está associada à percepção do campo como espaço de oportunidades diversas: “O campo pode oferecer muitas oportunidades, como diversificação, agroindústrias, negócios inovadores e uso de tecnologias que facilitam o trabalho” (História 08).

Para muitos educadores, trabalhar o protagonismo juvenil é uma forma de fortalecer a identidade e o pertencimento à comunidade rural: “Os jovens têm voz ativa para falar sobre a realidade da propriedade e da comunidade, e se sentem pertencentes a esse meio” (História 04).

A ligação pessoal dos educadores com o meio rural também contribui para esse processo: “Cresci entre familiares dedicados à agricultura, o que me permite entender e me conectar com os jovens, ajudando-os a desenvolver suas carreiras e a contribuir para o desenvolvimento das comunidades” (História 07).

Além disso, o incentivo à formação técnica e profissional, aliado à valorização do contexto local, é percebido como fundamental para fortalecer o campo: “Trabalhamos para que os jovens descubram que profissão e caminhos querem seguir, sempre ressaltando a importância de estudar e se qualificar, especialmente no meio rural” (História 10).

Os resultados indicam, portanto, que as práticas narradas articulam três dimensões: contextualização dos conteúdos, mediação dialógica e valorização do território. Essas dimensões não funcionam isoladamente. O conhecimento local pode atuar como ponto de partida, mas precisa ser ampliado e problematizado; o diálogo pode favorecer a participação, mas necessita de intencionalidade pedagógica; e o vínculo afetivo pode sustentar o engajamento, mas não substitui a organização dos conhecimentos.

O corpus oferece evidências mais consistentes sobre as escolhas metodológicas e as intencionalidades dos educadores do que sobre os resultados cognitivos alcançados pelos jovens. A mobilização de possíveis subsunções aparece nas situações em que as experiências rurais, as práticas familiares, a relação com o dinheiro e o conhecimento do território são retomados como pontos de partida. Entretanto, a transformação desses conhecimentos, sua retenção e sua aplicação em novos contextos não podem ser verificadas apenas pelos relatos.

A predominância de narrativas bem-sucedidas também constitui um resultado da análise. Ela revela uma representação institucional da Educação Social baseada em vínculo, esperança, protagonismo e valorização do meio rural. Essa representação contribui para dar visibilidade ao trabalho dos educadores, mas reduz a presença de contradições, fracassos, resistências e limites das práticas. Reconhecer esse aspecto não diminui o valor dos relatos; delimita o tipo de conhecimento que pode ser produzido a partir deles.

Conclui-se que as 13 narrativas apresentam indícios de práticas pedagógicas potencialmente favoráveis à aprendizagem significativa, sobretudo pela relação entre os conteúdos e as experiências dos jovens, pela criação de espaços de diálogo e pela incorporação do território às atividades. Contudo, os documentos não permitem afirmar que a aprendizagem significativa efetivamente ocorreu. O principal achado não é a comprovação da eficácia do Programa, mas a identificação de uma intencionalidade pedagógica compartilhada, na qual os educadores procuram aproximar conhecimentos sistematizados, experiências juvenis e realidade rural.

Essa conclusão reposiciona o papel dos educadores sociais. Eles não aparecem apenas como transmissores de conteúdos ou incentivadores emocionais, mas como profissionais que organizam mediações entre conhecimentos, sujeitos e territórios. Ao mesmo tempo, a análise evidencia que a valorização dessas práticas precisa ser acompanhada de formas mais sistemáticas de registro das aprendizagens, incluindo as vozes, produções e avaliações dos próprios jovens. Somente com essa ampliação será possível avançar na identificação de condições potencialmente significativas para a compreensão dos significados efetivamente construídos pelos aprendizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, como as práticas narradas por educadores sociais do Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal mobilizam conhecimentos prévios, experiências juvenis e relações com o território. A análise das 13 narrativas permitiu identificar práticas pedagógicas potencialmente favoráveis à aprendizagem significativa. O resultado mais consistente da investigação é a presença de uma intencionalidade pedagógica compartilhada entre os educadores, expressa na tentativa de aproximar os conteúdos formativos das experiências dos aprendizes. Essa intencionalidade manifesta-se, principalmente, na mobilização de

conhecimentos relacionados à agricultura, à família, à comunidade, ao uso dos recursos locais e à gestão da vida cotidiana. Atividades envolvendo mapas do território, materiais naturais, educação financeira, rodas de conversa e situações vivenciadas nas propriedades apresentam possibilidades de articulação entre conhecimentos anteriores e novos conteúdos. Entretanto, os relatos oferecem evidências mais robustas sobre o planejamento e as estratégias empregadas do que sobre a retenção, a transformação ou a utilização posterior dos conhecimentos pelos jovens.

A análise também evidenciou a heterogeneidade formativa dos educadores sociais. Suas trajetórias reúnem diferentes áreas acadêmicas, experiências profissionais, vínculos familiares com a agricultura e, em alguns casos, passagens anteriores pelo próprio Programa. Essa diversidade pode ampliar as possibilidades de trabalho interdisciplinar, mas também reforça a necessidade de formação pedagógica específica e continuada. As narrativas indicam que a identidade profissional do educador social é construída na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências biográficas, acompanhamento institucional e reflexão sobre a prática.

A valorização do meio rural aparece como um dos principais sentidos atribuídos às ações educativas. Os relatos contrapõem-se à representação do campo como espaço de atraso e procuram evidenciar suas culturas, conhecimentos e possibilidades econômicas e profissionais. Essa valorização pode fortalecer o pertencimento dos jovens, mas não deve transformar a permanência no campo em destino obrigatório. Uma formação comprometida com o protagonismo juvenil precisa ampliar possibilidades de escolha, permitindo que os jovens construam seus projetos de vida no meio rural ou em outros espaços, de acordo com seus interesses e condições.

O protagonismo juvenil, embora recorrente nas narrativas, é apresentado predominantemente pela perspectiva dos educadores. As vozes diretas dos jovens aparecem de maneira limitada e mediada pela seleção dos adultos. Assim, o corpus permite compreender como os educadores representam a participação, o pertencimento e a autonomia dos aprendizes, mas não como os próprios jovens avaliam essas experiências. Essa diferença impede afirmações conclusivas sobre o fortalecimento identitário, a transformação da realidade ou os efeitos do Programa nos projetos de vida juvenis.

Como contribuição, o estudo aproxima a Teoria da Aprendizagem Significativa do campo da Educação Social e da aprendizagem profissional rural, evidenciando possibilidades e limites dessa articulação. Também oferece elementos para o planejamento das práticas e para a formação dos educadores, especialmente quanto à identificação dos conhecimentos prévios, à problematização das experiências e ao registro sistemático das aprendizagens.

Para aprofundar os resultados, futuras investigações poderão incorporar entrevistas com os jovens, observações das atividades, produções elaboradas durante o Programa, autoavaliações e instrumentos de acompanhamento. A inclusão dessas fontes permitirá confrontar as perspectivas institucionais e profissionais com os significados construídos pelos próprios aprendizes. Desse modo, será possível avançar na identificação de práticas potencialmente significativas para a compreensão mais consistente das aprendizagens efetivamente produzidas em contextos educativos rurais.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. **Educador social no Brasil: normatização e profissionalização**. Chapecó: Livrologia, 2020. Disponível em: livro em formato digital. Acesso em: 28 jul. 2026.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em: SciELO. Acesso em: 28 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. DOI: 10.1590/S0104-40362006000100003. Disponível em: SciELO. Acesso em: 28 jul. 2026.
- INSTITUTO CRESCER LEGAL. **Histórias**. Santa Cruz do Sul: Instituto Crescer Legal, [s. d.]. Disponível em: Blog de Histórias. Acesso em: 28 jul. 2026.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. Disponível em: página da editora. Acesso em: 28 jul. 2026.
- NOVAK, Joseph D. **Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations**. 2. ed. New York: Routledge, 2010. DOI: 10.4324/9780203862001. Acesso em: 28 jul. 2026.
- ROCHA, Juliana dos Santos; ROSA, Roberta Soares da; DIAS, Santiago Pavani. **Educação social: um campo em construção**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2018, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 1-11. Disponível em: texto completo. Acesso em: 28 jul. 2026.